

Impressum

Verlage: Ehrenwirth Verlag GmbH, Schwanthalerstraße 91, 8000 München 2, Tel. 089/539193. Fax 089/534739.
Gesellschafter: Martin Ehrenwirth, Verleger (100 %), München. Oldenbourg Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 145, 8000 München 80, Telefon 089/41121. **Gesellschafter:** s. Heft 1/89/U3

Herausgeber: Hans Gröschel, Ringstraße 39, 8560 Lauf-Heuchling, Tel. 09123/6637. Prof. Dr. Heinz-Jürgen Ipfing, Eichendorffstr. 9a, 8400 Regensburg, Tel. 0941/95675.

Schriftleiter: Dr. Ulrike Lorenz, (verantwortl.), Bgmst.-Windl-Str. 42, 8403 Bad Abbach, Tel. 09405/2537. **Redaktionsbereich:** Theorie, Praxis, Mitteilungen, Ratgeber. Siegfried Baumann, Am Hölzlein 78, 8700 Würzburg 25, Tel. 0931/271014. **Redaktionsbereich:** Compacts 5/6. Hans Schmidt, Zeisigstr. 21, 8012 Ottobrunn, Tel. 089/6091929. **Redaktionsbereich:** Compacts 7—10, Medien, Computer und Schule. Volkmär Weinhold, Schulstr. 14, 8567 Neunkirchen am Sand, Tel. 09123/12241. **Redaktionsbereich:** Beiträge zur Lehrerfortbildung.

Manuskript: Zusendungen, die den Inhalt betreffen, sind an den zuständigen Redakteur zu richten. Unverlangte Manuskripte können nur zurückgesandt werden, wenn genügend Rückporto beiliegt. Für unverlangte Besprechungsstücke übernehmen wir keine Haftung.

Besprechungsbeispiele (Bücher u. a.), sowie Zuschriften betreff Ratgeber-Lehrerjournal Hauptschulmagazin werden an die Anschrift Dr. Ulrike Lorenz, Bgmst.-Windl-Str. 42, 8403 Bad Abbach, erbeten.

Abdrucke: Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form — durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren — reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind: Nachdrucke nur mit Genehmigung des Verlages.

Erscheinungsweise: elfmal jährlich (Doppelheft Juli/Aug.). Wenn Sie die Zeitschrift nicht erhalten, reklamieren Sie bitte zuerst bei Ihrem Zustellpostamt, dann erst beim Michael Prögel Verlag GmbH, Rosenheimer Str. 145, Postfach 801343, 8000 München 80, Tel. 089/4112263. Bei Nichterscheinen ohne Schuld des Verlages übernimmt der Verlag keine Rückerstattung des Bezugspreises.

Bezugspreis: Einzelheft DM 14,80; Doppelheft DM 17,80 incl. MWSt. zzgl. Versandkosten. Jahresabonnement DM 103,20 incl. MWSt. zzgl. Versandkosten. **Seminarteilnehmer** erhalten gegen schriftlichen Seminarnachweis die Zeitschrift zum ermäßigten Jahresabonnementpreis von DM 62,40 incl. MWSt. zzgl. Versandkosten. Nachberechnungen bei Kostensteigerungen über 15 % während eines Kalenderjahres behält sich der Verlag vor.

Abonnementsbestellungen bei jeder Buchhandlung und beim Michael Prögel Verlag GmbH, Rosenheimer Str. 145, 8000 München 80, Tel. 089/4112263. Widerruft der Besteller nicht innerhalb von zwei Wochen schriftlich gilt das Jahresabonnement bis zum Ende des Berechnungszeitraumes. Eine Kündigung muß spätestens 60 Tage vor Ende des Berechnungszeitraumes erfolgen. Ansonsten verlängert sich das Abonnement automatisch um ein weiteres Jahr. Aus organisatorischen Gründen können Abbestellungen nur schriftlich innerhalb der obengenannten Frist Berücksichtigung finden. Einzelhefte können nur durch den Verlag bezogen werden.

Anschriftenänderung bitte mit alter und neuer Anschrift sowie Angabe der Kundennummer (steht auf Ihrer Rechnung) an: Michael Prögel Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 145, Postfach 801343, 8000 München 80, Telefon 089/4112263.

Anzeigenverwaltung: Ehrenwirth Verlag GmbH, Schwanthalerstraße 91, 8000 München 2, Tel. 089/539193, Fax 08934739, Telex 05-29667 ehsvl, verantwortlich Karl Heinz Pantke. Anzeigenpreisliste Nr. 7, gültig ab 1.1.89. Anzeigenschluß jeweils am 1. des Vormonats.

Satz: Fotosatz Geiß, Gröbenzeller Str. 24, 8039 Puchheim
Druck: Pera Druck KG, Lochhamer Schlag 11, 8032 Gräfelfing

Bindung: R. Oldenbourg, Graph. Betriebe, München

Grafik: Eduard Wienerl, München

Lutz Mauermann

Resignieren oder bewältigen? Vom Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf.

Vorbemerkung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Chancen der Lehrer haben könnte, um mit den psychischen und physischen Anforderungen an seinen Beruf fertigzuwerden. Befunde aus zwei wissenschaftlichen Forschungsbereichen werden dabei herangezogen: zum einen neuere Ergebnisse der psychologischen Krisenforschung, zum anderen die aktuellen Untersuchungen zur Qualität von Schule. Diese Ausführungen stellen eine stark verkürzte Fassung des Referats »Der Beruf des Lehrers im Spannungsfeld von Resignation und Innovation« dar, das der Autor zur Eröffnung des 5. Schwäbischen Lehrertages des BLLV am 21.10.1989 in Ottobeuren gehalten hat.

1. Der Innovationsanspruch an den Lehrer

»Innovation« ist spätestens im Zusammenhang mit den Bildungsreformbemühungen der 60er Jahre zu einem zentralen Schlagwort der pädagogischen wie bildungspolitischen Diskussion geworden. Die Sozialwissenschaften kennzeichnen damit einen Prozeß, bei dem neuartige, bisher nicht übliche oder verwendete Ideen, Gegenstände oder Verhaltensweisen in einen bestehenden Interaktionszusammenhang eingebracht werden in der Absicht, das Interaktionssystem zu verändern. In der Erziehungswissenschaft bezieht sich Innovation auf »die planmäßige, empirisch kontrollierte Veränderung und Erneuerung des Erziehungswesens auf Grund neu gestellter Erziehungs- und Unterrichtsziele« (Odenbach 1974, S. 252).

In seinem Strukturplan für das Bildungswesen hat der Deutsche Bildungsrat im Jahre 1970 neben den traditionellen Lehrerqualifikationen des Lehrens, Erziehens, Beurteilens und Beratens erstmals die Innovationskompetenz zur Beschreibung des Berufsbildes des Lehrers hinzugefügt. Diese Neuaufwertung des Berufsbildes stellte damals einen erheblichen Schritt in Richtung auf eine Professionalisierung des Lehrerberufs dar. Ist dieser Schritt aber nur auf dem Papier vollzogen worden oder anders gefragt: Ist der Lehrer inzwischen »zum er-

sten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform« (Strukturplan 1970, S. 220) geworden? Gibt es unter der Lehrerschaft so etwas wie ein kollektives Bewußtsein von der innovativen Bedeutung und Notwendigkeit der eigenen Berufsrolle? Wieviele Lehrerinnen und Lehrer können von sich behaupten, sie hätten »teil an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und an der Bestimmung von Bildungszielen« (a.a.O., S. 220) — so wie das der Bildungsrat formuliert hat? Ist es nicht so, daß man sich als Lehrer eher überrollt vorkommen muß von laufend neuen Ansprüchen und Aufgaben, die von außen an einen herangetragen werden, ohne daß man Einfluß darauf nehmen könnte? Wie werden Lehrer auf ihre Rolle als Innovatoren vorbereitet? Ist Innovieren »ein vergessener Aspekt des Lehrerberufs« (Wiater 1990)?

Dabei sind wir alle ständig Objekte von Innovationen, im Alltag wie auch als Lehrer. Während im Alltag vor allem technologiebedingte Neuerungen zu bewältigen sind (z. B. Geld- und Fahrkartenautomaten, neue Medien), kommen in der Schule zur Informationstechnischen Grundbildung und zu den elektronischen Rechenhilfen zur Textverarbeitung, Dateiverwaltung und Schulorganisation andere, »neue« Aufgaben hinzu: Von Zeit zu Zeit werden Lehrpläne revidiert; gesucht soll werden nach dem didaktischen Ort für Denkmalschutz- und Umwelterziehung, Pflege des Heimatgedankens und des Volksliedes, Medien- und Freizeiterziehung, Drogen- und Aidsprävention, um nur einige der zeitbedingten Themen zu nennen.

Nicht alles, was an neuen Ansprüchen an die Schule und ihre Lehrer herangetragen wird, verdient den Namen »Innovation«. Meines Erachtens sollte die Qualität von Innovation nicht allein danach beurteilt werden, inwieweit sie zur Konkurrenzfähigkeit der westdeutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt beiträgt oder inwieweit sie die Nachfrage von Handel, Industrie und Handwerk nach höheren Bildungsabschlüssen der Arbeitnehmer befriedigt. Sputnik-Schock und eine drohende Bildungskatastrophe waren Triebfedern der Reform der 60er Jahre. Die Reformbemühungen waren aber immer auch motiviert durch das übergreifende Ziel des *Abbaus von Chancenungleichheiten*. Die Qualität

von Innovation muß sich heute wie damals daran messen lassen, inwieweit sie schulischen Erfolg ermöglicht, der nicht schon durch schichten- oder geschlechtsspezifische oder regionale Voraussetzungen der Kinder festgelegt ist.

Neben einer größeren Bildungsgerechtigkeit als Zweckbestimmung von schulischer Innovation stand und steht noch das Interesse an zunehmender *Demokratisierung des Schul- und Bildungswesens*. Unsere demokratische Staatsverfassung und Lebensweise erfordert und braucht den mündigen Staatsbürger. Der Tübinger Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow hat diese Notwendigkeit in eindrucksvoller Weise so formuliert: »In unserer Gesellschaft kann aufgrund unserer geistigen Situation die grundsätzliche Frage, was wirklich gut genannt zu werden verdient, an keine Instanz stellvertretend zur Verantwortung delegiert werden. Unser Personenverständnis gebietet die selbstverantwortliche moralische Reflexion jedes einzelnen und verbietet die Bevormundung durch andere . . . Das Gute kann nicht vorgeschrieben, es muß selbständig eingesehen werden« (Nipkow 1975, S. 11). Innovationen im Bildungsbereich müssen sich demnach, wenn sie so genannt werden wollen, der Frage unterwerfen, ob sie vermehrt Partizipationschancen den beteiligten und betroffenen Lehrern, Eltern und Schülern zugestehen, ob sie Möglichkeiten zur »*selbstverantwortlichen moralischen Reflexion*« eröffnen oder nicht. Verantwortliche moralische Reflexion werden wir zukünftig mehr denn je einsetzen müssen, wollen wir die weltweiten Herausforderungen und Bedrohungen der Gegenwart meistern: Hungerkatastrophen, Vernichtung und Verschwendung natürlicher Ressourcen, Klimaveränderungen, atomare Bedrohung, Gefahren der Gentechnologie, um nur die wichtigsten zu nennen.

Angesichts solcher Verhältnisse ist ein Innovationsbegriff zu bevorzugen, der verankert ist in der Tradition der Aufklärung; ein Begriff von Innovation, der verknüpft ist mit den überdauernden und immer noch nicht überall und in alleseits befriedigender Weise erfüllten Menschheitsidealen der Gerechtigkeit und Gleichheit, der Freiheit, der Solidarität und Mitmenschlichkeit. Welches reformerische Potential in diesen Idealen sowie in der aufklärerischen Vorstellung von der Autonomie der mündigen Per-

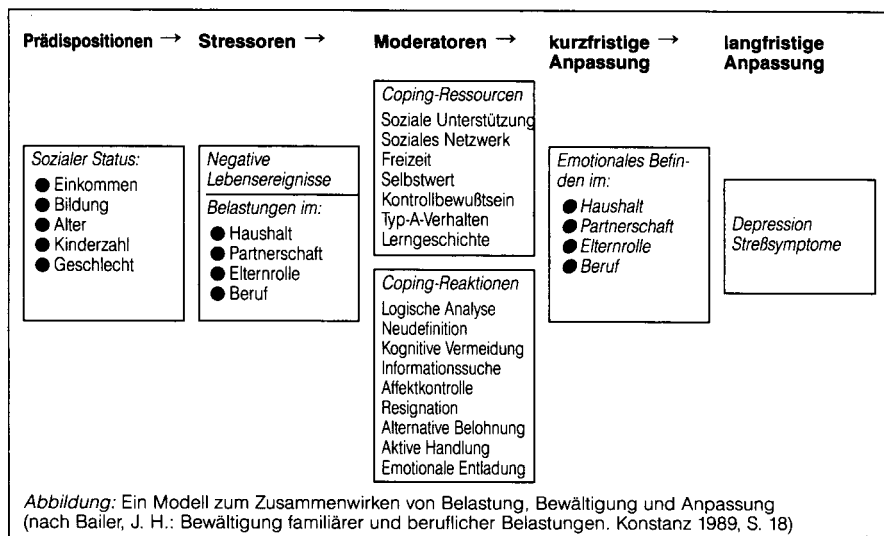
sönlichkeit steht, zeigen uns gerade heute die Entwicklungen im Ostblock. Innovation bedeutet immer auch Abschied von Überkommenem, von Vertrautem, von Routine und Tradition, bedeutet Auseinandersetzung mit Unge- wohntem. Ein System, das einem Inno- vationsprozeß ausgesetzt ist, wird zu- nächst verunsichert, labilisiert, bevor sich neue Routinen bilden und damit neue Sicherheit einkehrt. Menschen er- leben solche Unsicherheiten als psychi- sche Belastung. Sie versuchen mit die- ser Belastung fertigzuwerden, manchen gelingt es, manche scheitern daran. Die psychologische Krisenforschung, ein »Kernbereich der sich rasch entfalten- den Psychologie der seelischen Ge- sundheit« (Ulich 1987, S. VIII), befaßt sich mit Faktoren, die zu einem Resi- gnieren oder Bewältigen von Belastun- gen führen können.

2. Einige Befunde der psychologischen Krisenforschung

Für die Darstellung wird ein theoreti- sches Leitmodell für das Zusammenwir- ken von Belastung, Bewältigung und An- passung zugrundegelegt, das J. Bailer (1989) erarbeitet hat. Bailer geht von der Annahme aus, daß die Person durch ein erweitertes Repertoire von Bewältigungs- Ressourcen und -Reaktionen vor negati- ven Auswirkungen belastender Erfah- rungen geschützt werden kann. Damit gewinnt dieses Modell seine Bedeutung für die Frage nach den Chancen des Lehrers zur Bewältigung seiner spezifi- schen Berufsbelastungen. Allerdings können hier nur einige wenige Kompo- nenten des Modells (s. Abb.) exempla- risch herausgegriffen werden.

2.1 Belastungen im Beruf

Das Ausmaß der Arbeitsbelastung von Lehrern objektiv festzustellen, ist schwie- rig. Arbeitszeitstudien beruhen meistens auf Umfragen, bei denen Lehrer täglich ihre Arbeitszeiten nach Art und Umfang über einen längeren Zeitraum registrie- ren sollten. Eine Studie aus dem Jahre 1985 erbrachte eine Wochenarbeitszeit von durchschnittlich 46,3 Stunden



(Schönwälder 1989, S. 12). Natürlich wird gegen das Selbstaufschreiben von Arbeitszeit der Vorwurf mangelnder Ob- jektivität erhoben. Hinzu kommt, daß in der Öffentlichkeit jeder mindestens einen Lehrer kennt, der nachmittags be- reits beim Einkaufen oder in der Sauna oder beim Tennisspielen anzutreffen ist. Unsichtbar für die breite Öffentlichkeit sind aber die Korrekturen zu Hause, die sich bis in die Abendstunden hineinzie- hen; die Vorbereitungen auch am Wo- chenende; die Schullandheimaufenthal- te und Klassenfahrten, die oft Arbeitsta- ge mit 16 Stunden und mehr darstellen. Übersehen wird auch, daß die Grenzen des pädagogischen Auftrags nach oben hin offen sind: »Juristen sagen, keinem Lehrer sei es verboten, der beste Lehrer im ganzen Land zu sein. Er dürfe dafür nur nicht mehr an Zeit und Lohn verlan- gen als für die unterste Grenze gerade noch erträglicher Unterrichtsqualität. Viele Lehrer scheinen sich und ihre Ar- beit an theoretischer Höchstleistung zu messen. Schulgesetze, Verordnungen usw. lassen offen, wann sie ihre Aufgabe als erfüllt betrachten können« (Schön- wälder 1989, S. 13). Dem Lehrer bleibt es demnach selbst überlassen zu ent- scheiden, ob das Maß des pädagogisch Machbaren erfüllt ist oder nicht. Bei vie- len Kolleginnen und Kollegen, die ihren Erziehungsauftrag ernst nehmen, führt dies zu einer selbstauferlegten Arbeits- überlastung (vgl. a.a.O., S. 14).

2.2 Coping-Ressourcen

Zu den Bewältigungsressourcen zählen sowohl Persönlichkeitsmerkmale des Be- lasteten als auch Umweltmerkmale. Bai- ler erwähnt sieben beispielhafte Mode- ratoren (s. Abb.). Die ersten beiden — sozialen — Ressourcen leuchten auf An- hieb ein und bedürfen kaum der Erläu- terung. Ein Mensch, der sich eingebun- den weiß in ein *Netzwerk von vertrau- ensvollen Beziehungen zu anderen*, ist geschützt vor körperlichen und seeli- schen Beeinträchtigungen angesichts belastender Lebensumstände. Das glei- che gilt für den Faktor *Freizeit*. Sie dient ja vor allem der Erholung und Entspan- nung, dem Abbau von Stresssympto- men.

Die weiteren vier Bewältigungsressour- cen betreffen individuelle Merkmale. Das *Selbstwertgefühl* meint die Einstel- lung gegenüber der eigenen Person. Eine situationsübergreifende, positive Selbstbewertung erhöht die Stabilität ge- genüber Stressoren. Beispielsweise konnte in einer Längsschnittuntersu- chung nachgewiesen werden, »daß hoher Selbstwert bei Männern und bei Frauen die Wahrscheinlichkeit, später eine depressive Symptomatik zu ent- wickeln, signifikant reduziert« (Bailer 1989, S. 41). Selbstwertgefühl wird durch kritische Ereignisse beeinflusst. So haben Dieter Ulich und Mitarbeiter bei arbeits- losen Lehrern massive Störungen des Selbstwertgefühls beobachtet (Ulich u.a. 1985).

Ein weiterer Moderator ist das *Kontrollbewußtsein*, das ist die subjektive Meinung über die persönlichen Einflußmöglichkeiten in einer bestimmten Situation. Auf den Sozialpsychologen Rotter geht die Unterscheidung zwischen internaler und externaler Kontrollüberzeugung zurück. Ein Lehrer, der in der Morgenzeitung das Horoskop liest, um herauszubekommen, ob er heute einen guten oder schlechten Tag in der Schule haben wird, erlebt sich wohl eher als Opfer, weniger als Akteur. »Ich kann an der desolaten Schulsituation sowieso nichts ändern. Bei solchen überfüllten Lehrplänen! Bei so vielen verhaltensgestörten Kindern! Bei so einem kleinlichen Schulrat!« Aussagen wie diese sind Ausdruck für ein Kontrollbewußtsein, das Rotter mit »external locus of control« bezeichnen würde. Es läßt sich aber unschwer nachweisen, daß so ein externes Kontrollbewußtsein oft einhergeht mit Gleichgültigkeit oder Resignation, bestenfalls noch mit Schicksalsergebenheit oder der Vorstellung, »die da oben werden es schon richtig machen«. In der Streßforschung wird externe Kontrollüberzeugung meist als hinderlich für die Bewältigung von Belastung betrachtet (Bailer 1989, S. 43). Mit *Typ-A-Verhalten* werden Personen mit erhöhtem Risiko für koronare Herzerkrankungen beschrieben. »Das Typ-A-Verhalten ist im wesentlichen gekennzeichnet durch exzessiven Leistungstrieb, Aggressivität, Wettbewerbs- und Rivalitätsdenken, Ungeduld, chronisches Gefühl der Zeitknappheit, Eile und Terminnot« (Bailer 1989, S. 44). Solche Typ-A-Menschen versetzen sich selber ständig unter Druck auf Kosten ihrer Gesundheit. Das letzte Stichwort, das Bailer in der Modellkomponente »Coping-Ressourcen« nennt, ist die Lerngeschichte. Dahinter verbergen sich die vorangegangenen Erfahrungen des Individuums im Umgang mit Belastungen. Eine positive Lerngeschichte hat jemand, der sich im Laufe des Lebens ein Repertoire von erfolgreichen Bewältigungsformen aufbauen konnte.

2.3 Coping-Reaktionen

Aus der eigenen Erfahrung weiß jeder, daß es effektive und ineffektive Bewältigungspraktiken gibt. Verdrängung oder Verleugnung einer Belastung ist auf

Dauer wohl ebensowenig förderlich für die seelische Gesundheit wie Alkohol oder Tabletten. Belastungssituationen werden noch am effizientesten bewältigt durch »problemlöseorientierte« Reaktionen, durch Neubewertung der Situation oder gelegentlich durch den freien Ausdruck von Gefühlen (vgl. Bailer 1989, S. 31). Bestimmte Lehrer könnten beispielsweise zu einer Neubewertung der Situation kommen, wenn sie über die »Grenzen der Erziehung« (Dollase 1984) nachdächten. Das Menschenbild vieler Lehrer ist noch durch behavioristisches Gedankengut geprägt. Sie sehen in den zu unterrichtenden Kindern nahezu grenzenlos verfügbare und beeinflussbare Objekte. Mit diesem Omnipotenzwahn überfordern sich solche Pädagogen in ihrer Verantwortlichkeit für die optimale Entwicklung der Heranwachsenden. Neuere Entwicklungstheorien gestatten ein Abrücken von dieser pädagogischen Allmachtsvorstellung (ausführlich: Mauermann 1987). Sie favorisieren ein Menschenbild, das die Bedeutung des Selbst als Steuerungsfaktor für die Ontogenese hervorhebt. Demnach ist der Mensch nicht bloßes Produkt von Sozialisation und Erziehung, sondern das Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umwelt. Ein solches Umdenken wird den Lehrer zu einem unverkrampfteren, gelasseneren Umgang mit Schülern verhelfen. Pädagogische Theorien können zu einer Neubewertung von Erziehung und Unterricht in der Schule führen. Diese Neubewertung kann der Lehrer als belastend oder entlastend empfinden für seine Tätigkeit. Eine Neubewertung ist aber nur machbar im Dialog mit den Berufswissenschaften. Reißt dieser Dialog — sei es über Kontaktstudium, Fachliteratur, bei Fortbildungsveranstaltungen oder im Fachgespräch mit Kollegen — ab, so beraubt sich der Lehrer einer wichtigen Möglichkeit zur Bewältigung seiner beruflichen Belastungen. Es ist bisher deutlich geworden, daß es eine Reihe von Faktoren gibt, von denen es abhängt, ob ein Mensch Belastungen bewältigt und sich kurz- oder langfristig an neue Problemsituationen anpaßt. Resignation ist zwar eine mög-

liche Reaktion, auf Dauer aber nicht tragbar. Resignation hätte zur Konsequenz, daß an der bestehenden Situation alles beim Alten bliebe. Auf lange Sicht hin kann Resignation keine angemessene Antwort auf gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen sein. Andauernde Resignation beim Lehrer macht ihn nicht nur anfällig für psychosomatische Erkrankungen, sie äußert sich häufig auch im Zynismus im Umgang mit den Mitmenschen und beeinträchtigt damit den pädagogischen Bezug zu den anvertrauten Schülern. Eine Möglichkeit zur Verhinderung von Resignation bei Lehrern könnte in der Stärkung der Bewältigungsressourcen liegen, wie sie Bailer in seinem Modell als Moderatoren-Komponente aufgezeigt hat. Konkrete Anhaltspunkte hierfür lassen sich in der Diskussion zum Thema »Was ist eine gute Schule?« finden.

3. Zur Diskussion um die Qualität von Schule

3.1 Die Rutter-Studie von 1979

Wichtigster Befund des englischen Schulforschers Michael Rutter und seiner Mitarbeiter war, daß sich »gute« von »schlechten« Londoner Schulen nicht etwa in ihrer äußeren Ausstattung oder Administration so sehr unterscheiden. Auch das Einzugsmilieu der Schule fällt kaum ins Gewicht. Eine sog. »gute« Schule läßt sich vielmehr an ihrer internen Organisation erkennen, z. B. an dem Maß,

- in dem Hausaufgaben gestellt und konsequent überprüft wurden;
- in dem mehr mit Lob, Ermunterung gearbeitet wurde und gewisse Verantwortungen an Schüler delegiert wurden.

Außerdem wiesen die besseren Schulen einen Lehrkörper auf, in dem Entscheidungen gemeinsam getroffen wurden und in denen die Arbeit gemeinsam geplant wurde. In der Zusammenfassung heißt es:

»Die Gesamttenenz unserer Befunde läßt erkennen, daß nicht nur die Art und Weise des Umgangs mit dem einzelnen Schüler, sondern auch das allgemeine soziale Klima, das »Ethos« der sozialen Organisation »Schule«, von entscheidender Bedeutung war« (Rutter, u. a. 1980, S. 241).

3.2 Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit

Bei uns in der Bundesrepublik wurden die bislang umfangreichsten Forschungen zur Qualität von Schule von der Konstanzer Gruppe um den Erziehungswissenschaftler Helmut Fend vorgelegt. Einer der wichtigsten Befunde aus dem Vergleich der Effekte von Gesamtschulen und traditionellen Schulen des dreigliedrigen Systems war die Beobachtung, daß die Qualität von Erziehung und Unterricht nicht so sehr vom Schulsystem selber abhängt. Qualitative Unterschiede bestanden weniger zwischen Gesamtschulen einerseits und Haupt- und Realschulen wie Gymnasien andererseits. Qualitative Unterschiede waren vor allem innerhalb der einzelnen Schularten des dreigliedrigen Schulsystems festzustellen. Wie kommt es, daß manche Schulen als freudlose, chaotische, langweilige, feindselige und angstausslösende Einrichtungen wahrgenommen werden, an denen es weder Lehrern noch Schülern Spaß macht zu arbeiten? Andere Schulen wiederum sind durch eine anregende und offene Atmosphäre gekennzeichnet, in denen nicht nur die Schüler angstfreier und mit größerem Engagement lernen und arbeiten, sondern auch das Kollegium mit beträchtlicher Zufriedenheit Schule hält. Wie sieht das Profil solcher gegensätzlichen Schulen aus? Dieser Frage sind nun die Konstanzer Forscher ebenfalls nachgegangen.

Sie werteten die Antworten der Lehrer von 35 Schulen auf Fragen zum Klima im Kollegium aus. Die Fragedimensionen betrafen die Arbeitszufriedenheit, das Schulleben, die Kollegialität, die Konfliktregelungen, die Schülerzuwendung und die wahrgenommene Verantwortlichkeit. Hier kann weder die Problematik der Operationalisierung von Schulqualität angemessen diskutiert, noch kann die ganze Fülle der Ergebnisse dargestellt werden. Die Befunde stimmen jedoch weitgehend mit denjenigen überein, die von amerikanischen Forschern für das dortige Schulwesen festgestellt worden sind (s. Aurin 1990). An guten Schulen empfinden die Lehrer das außerunterrichtliche Schulleben (Klassenfahrten, -feste, Sport-, Hobby- oder sonstige Arbeitsgruppen) weniger als notwendiges Übel; gegenseitige

Unterrichtsbesuche der Lehrer kommen häufiger vor; die Kollegialität ist besser. An schlechten Schulen klagen die Lehrer sehr viel häufiger über Konflikte im Kollegium, über zu häufige Vertretungsstunden, über zu geringe Teilnahme der Eltern am schulischen Geschehen, über zu viele aggressive oder lustlose Schüler als an guten Schulen. »Problemüberlastung« charakterisiert also in der Wahrnehmung der Lehrer gute und schlechte Schulen besonders stark« (Fend 1987, S. 67).

Deutliche Unterschiede ergeben sich in den beiden Extremgruppen im Bereich des Umgangsstils mit den Schülern. An schlechten Schulen wird häufiger wahrgenommen, daß im Kollegium abfällige Bemerkungen über einzelne Schüler fallen, daß Schüler lächerlich gemacht oder angeschrien werden. Fend schließt daraus, »daß der Umgangston zwischen Tür und Angel, in dem über Schüler gesprochen wird, sehr indikativ für das Schulklima ist. Wenn keine professionelle Sorgehaltung (...) besteht, Probleme eher aggressiv-restriktiv beantwortet werden, dann können sehr problematische Verhältnisse vorliegen oder entstehen« (a.a.O., S. 69).

Wie sehen die Lehrer an guten und schlechten Schulen ihren Schulleiter? Auch hier nur einige wenige Aussagen, die stark zwischen guten und schlechten Schulen differenzieren. An guten Schulen stellen 63 % der Lehrer fest, daß der Schulleiter alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig diskutiert, in schlechten Schulen sind das nur 30 %. An guten Schulen stellen 67 % der Lehrer fest, daß der Schulleiter Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen sucht, um Anregungen für die Verbesserung der eigenen pädagogischen Praxis zu erhalten, in den anderen Schulen sehen das nur 24 % der Lehrer so. Einen guten Schulleiter zeichnen demnach, so meint Fend, vor allem Leitungskompetenz und Veränderungsbereitschaft aus. Dieser Befund stimmt mit dem überein, was Betriebspsychologie und Managementforschung über den Zusammenhang von Betriebsführung und Betriebsklima entdeckt haben. Der Soziologe und Unternehmensberater F. Raith hat das Phänomen der »Inneren Kündigung« untersucht. Aufgrund seiner Beobachtungen hat er ein regelrechtes Sündenregister für Führungskräfte aufgestellt,

womit ein Mitarbeiter zwangsläufig dazu gebracht werden kann, seinem Arbeitgeber innerlich zu kündigen (u. a.):

- wenn er Entscheidungen und Anweisungen in autoritärem Stil fällt, den Mitarbeiter nicht an der Entscheidungsfindung beteiligt;
- wenn er niemals seinen Mitarbeiter um Rat fragt oder Rat sogar zurückweist;
- wenn er zuviel kontrolliert und damit demotiviert;
- wenn er den Mitarbeiter nicht gegen Angriffe von außen oder vor Kollegen in Schutz nimmt;
- wenn er Erfolge stets auf sein eigenes Konto verbucht, Mißerfolge aber dem Mitarbeiter anlastet oder sie ihn ausbügeln läßt;
- wenn er sich Urteile über den Charakter des Mitarbeiters anmaßt und ihn dadurch verletzt usw. (nach Nuber 1987, S. 20 ff.).

Gleichgültig lassen können solche Befunde keinen Pädagogen. Jeder von uns hat oder hatte einmal einen Traum von einer guten Schule. Das gilt nicht nur für Lehrer, es gilt auch für die Schüler und Eltern. Alle haben ziemlich präzise Vorstellungen davon, wie die erfolgreiche pädagogische Arbeit in der Schule aussehen müßte. Was hindert uns daran, diese Vorstellungen zu realisieren?

4. Konsequenzen

4.1 Innovationen finden laufend statt

Wenn die heutigen Schulen mit denjenigen vor etwa 20 Jahren verglichen werden, dann lassen sich in der Tat Innovationen feststellen: die Klassen sind erheblich kleiner geworden; die Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln ist besser und üppiger; die Schüler sind offener und selbstbewußter. Der größte Wandel ist in den Grundschulen zu beobachten. Hier werden neue Arbeits-, Lehr- und Lernmethoden eingesetzt und Klassenzimmer eingerichtet und gestaltet, die dem Betätigungsdrang und der Neugier der Schüler entsprechen. Hier bekommt man den Eindruck, daß Schule auch Lebensraum sein und Spaß machen kann. (Diesen Eindruck bestätigen mir übrigens jedes Jahr die Studenten, die gerade ihr

erstes Praktikum an der Grundschule absolviert haben.)

Ist diese Umgestaltung per Lehrplan von oben verordnet worden? War denn nicht auch schon in früheren Lehrplänen die Orientierung am Kind verankert? Die allseitige Förderung? Spielerische Betätigung und Lernweisen? Ich wage die Vermutung, daß dieser Wandel der Grundschule weniger auf Verordnungen zurückzuführen ist. Vielmehr scheint sich hier eine pädagogische Neukonzeption durchgesetzt zu haben, die über die Köpfe und über ein neues Bewußtsein der in der Grundschule arbeitenden Pädagogen lief. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer hat dazu sicher eine gehörige Portion beigetragen. Wenn meine Vermutung stimmt, dann wäre das ein weiterer Beleg dafür, daß Innovation nicht nur über neue Lehrpläne und schulstrukturelle Maßnahmen herbeigeführt werden müssen. Sie können durchaus an der einzelnen Schule ansetzen.

4.2 Krise der Schule als Entwicklungschance?

»Wer selbst nichts ändern will aus Bequemlichkeit oder weil er sich kein Bild von einer anderen Schule machen kann, braucht nicht zu erwarten, durch ein paar oder auch eine Flut von Verwaltungsvorschriften würde ihm das Modell einer besseren Schule ins Lehrerzimmer geliefert« (Schiefele 1988, S. 40). Wo soll der Wille etwas zu ändern herkommen? Woher erwächst Innovationsbereitschaft? Die Chance läge in der Unzufriedenheit mit schulischen Lebens-, Lern- und Arbeitsverhältnissen. Eine Krise geht gesellschaftlichem Wandel voraus. Ebenso kann der Mensch aus einer Krise, auch wenn er diese zunächst als unangenehm und belastend empfindet, seelisch gestärkt hervorgehen. Aber — und hier zeigt sich die »Doppelnatur der Krise« (Ulich 1987) — Krisen können auch zu Fehlentwicklungen und psychischen Störungen führen und negative Persönlichkeitsveränderungen bewirken. Es wäre deshalb zynisch und unverantwortbar, der Schule eine Krise zu wünschen, nur damit sie sich weiterentwickelt. Erfolgversprechender erscheinen eher Konsequenzen, die von der in Kapitel 2 referierten Bewältigungsforschung nahegelegt werden.

4.3 Erweiterung und Pflege der Bewältigungs-Ressourcen und -Reaktionen bei Lehrern

Soziale Unterstützung — soziales Netzwerk:

Aus den Untersuchungen über die Qualität von Schule ist ja auch hervorgegangen, wie wichtig Kooperation und Kollegialität für eine gute Schule sind. Was hindert uns daran, den Arbeitsplatz Schule zu einem sozialen Netzwerk auszubauen, in dem die handelnden Personen einbezogen sind in ein Geflecht sozialer Beziehungen, durch die man Zuwendung, Hilfe und Rat erwarten kann? Warum kann sich nicht überall ein Kollegium zu einem Netzwerk von Personen entwickeln, die sich gegenseitig verpflichtet sind, die sich schätzen und achten, die einander vertrauen? Weshalb werden so viele junge Kolleginnen und Kollegen, die neu an eine Schule kommen und die eigentlich die lang erwarteten Hoffnungsträger in Sachen Innovation darstellen könnten, immer noch mit Redewendungen empfangen wie »Das, was Sie an der Uni gelernt haben, das dürfen Sie hier gleich vergessen!« oder »Das geht nicht, ich weiß das aus meiner langjährigen Praxis!« oder »Mit ihrem neumodischen Zeug verderben Sie hier bloß die Arbeitssitten!« Warum kriegen Lehrer, die sich zur Fortbildung angemeldet haben, oft noch hämische Bemerkungen des Kollegiums auf den Weg von wegen »Sich-einen-schönen-Lenz« oder »Schon-wieder-Urlaub-machen-wollen«? Aus solchen Bemerkungen spricht keine gegenseitige Achtung und Hochschätzung. Für das Betriebsklima ist naturgemäß die Schulleitung hauptverantwortlich. Notwendig ist, alles daran zu setzen, auch über Personalräte und Berufsverbände, daß bei Ernennungen von Schulleitern und Schülerräten höchste Anforderungen an Führungsqualitäten der Bewerber gestellt werden. Psycho-soziale Analphabeten in Führungspositionen sind Gift für jede Institution — auch für Schulen.

Selbstwert: In einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre läßt sich auch eher ein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln. Das heißt aber nicht, daß man dieses Selbstwertgefühl nicht auch noch von außen, von Seiten der Gesellschaft stützen könnte. Malte Buschbeck von der Süddeutschen Zeitung hat das unlängst so ausgedrückt:

»Angenommen, es stellt sich einer hin und erklärte, er sei stolz auf diese Schulen, begäbe, die Lehrer ob ihrer Hingabe, die Schüler ob ihres Fleißes und den Bildungsstand der Bevölkerung ganz allgemein zu loben, er würde unglaubliche Blicke ernten und sich dem Verdacht aussetzen, nicht ganz bei Trost zu sein ... Mit abschätzigen Scherzen über das Bildungswesen bringt man schnell die gebildeten Lächer auf seine Seite« (Buschbeck 1988, S. 75). Das gesellschaftliche Ansehen der Schule korrespondiert gegenwärtig in keiner Weise mit den immensen Erwartungen der Gesellschaft an die Institution. Hier fällt den Berufsverbänden eine wichtige Rolle bei der Korrektur dieses Bildes zu. Ein Aufstiegsamt auch für Volksschullehrer ist überfällig. Es ergibt keinen Sinn, einerseits zu fordern: »Leistung muß sich wieder lohnen« und andererseits den Großteil der Volksschullehrerschaft von Aufstiegschancen auszunehmen.

Kontrollbewußtsein: In den Untersuchungen zur Streßbewältigung wird der Faktor »Kontrollbewußtsein« immer wieder besonders hervorgehoben. Wenn die Coping-Ressourcen bei Lehrern erhöht werden sollen, brauchen sie Hilfen zur Sinnfindung ihrer pädagogischen Arbeit. Sie brauchen Ziele, für die es sich lohnt zu arbeiten. Das kann zum Beispiel ein pädagogischer Orientierungsrahmen sein, mit dem sie sich identifizieren können. Wenn es einem Kollegium gelingt, einen solchen gemeinsamen Rahmen zu entwickeln, der der eigenen Schule ein individuelles pädagogisches Profil verleiht, dann wird damit das Bewußtsein abgebaut, nur Marionette der Lehrplanmacher oder Weisungsausführender des Schulamts zu sein. Den einzelnen Schulen mehr Gestaltungsraum zuzubilligen, ist Voraussetzung für ein erweitertes Kontrollbewußtsein der Lehrer. Vermutlich ist dieser Faktor der wichtigste zur Heranbildung von Innovationskompetenz bei Lehrern. Eine Innovationskompetenz, die verhindern wird, daß sich Resignation unter den Lehrern ausbreiten kann. Gegen Resignation gibt es kein probateres Mittel als Innovation.

Neudefinition und Informationssuche:

Von Epiktet stammt ein Gedanke, den ich hier sinngemäß so wiedergebe: »Nicht die Dinge selbst machen uns Kummer, sondern unser Denken über sie.« Manchmal hilft eine neue Sichtweise, ein neues Denken über schulische Probleme zu einer weniger belastenden Wahrnehmung — ein Prinzip übrigens, das auch in der sogenannten »kognitiven« Verhaltenstherapie praktiziert wird. Möglichkeiten zur weniger belastenden Neudefinition können Gespräche abgeben mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch der Kontakt mit den Berufswissenschaften.

(Fortsetzung auf Seite 62)

Fortsetzung von Seite 59

Literatur

Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990
Bailer, J. H.: Bewältigung familiärer und beruflicher Belastungen. Konstanz: Hartung-Gorre 1989
Buschbeck, M.: Wo das Übel wurzelt. In: Dannhäuser, A., Ipfling, H.-J. & Reithmeier, D. (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim: Beltz 1988, S. 75—86
Dollase, R.: Grenzen der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1984
Fend, H.: »Gute Schulen — schlechte Schulen« — Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden: HIBS 1987, S. 55—79

Mauermann, L.: Entwicklung als Ziel der Erziehung — Pädagogisches Handeln aus der Sicht der Kohlbergschen Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens; in: ders. (Hrsg.): Lehrer als Erzieher. Donauwörth: Auer 1987, 63—80
Nipkow, K. E.: Moralerziehung als Interesse der Pädagogen; in: A. Auer u. a. (Hrsg.), Moralerziehung im Religionsunterricht. Freiburg: Herder 1975, S. 11—24
Nuber, U.: Innere Kündigung: Sollen doch mal andere ran! Psychologie heute, 1987, 14, Heft 10, S. 20—26
Odenbach, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig: Westermann 1974
Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz, 1980
Schiefele, H.: Bildet die Schule? In: Dannhäuser, A., Ipfling, H.-J. & Reithmeier, D. (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim: Beltz 1988, S. 25—42
Schönwälder, H.-G.: Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte. Pädagogik, 1989, 41 Heft 6, 11—14
Strukturplan für das Bildungswesen, hrsg. v. Deutschen Bildungsrat. Stuttgart: Klett 1970
Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München: Psychologie Verlags Union 1987
Ulich, D. u. a.: Psychologie der Krisenbewältigung. eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim: Beltz 1985
Wiater, W.: Innovieren — ein vergessener Aspekt des Lehrerberufs? Pädagogische Welt, 1990, 44, 3—6

Verfasser:

Dr. Lutz Mauermann, Universität Augsburg, Philosophische Fakultät I, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg